

〈教育の極意〉「共に育ちましょう」の 教育心理学的考察

吉 田 章 宏

はじめに

1958年に、ふとした偶然から、私は、心理学の世界、なかでも、教育心理学の世界に、希望に燃えて迷い込んだ。ふと気がついて見ると、はや、それから50年になる。その間、教育心理学という学問に対する当初の素朴で熱狂的な希望から、それへの疑念が生まれ、次いで、現実の教育実践に対するその無力性と無効性に直面し、深刻な幻滅の悲哀を味わう。さらには自らの無力に絶望を経験し、それらを徐々に克服することに精神的エネルギーを費やして、今日に到っている。そして、そのような疑念、幻滅、絶望の在り方が、教育心理学の、そしてひいては心理学の、多くの同志にも、恒常的に、それゆえ自明の事柄となり、特に強く意識されることなく広く見られることに、私は既に気づいている。その根本には、心理学に何を求めるか、その求めることは心理学で得られるか否か、また、得られるとしたらどのようにして得られるか、などということについての、確たる明瞭な共通理解が成立していないことに、さらには、そのような「問い」さえ生まれていないことに、その遠因がある、と私は、私なりに理解するに到った。本論文は、そうした私の個人的歴史を背景に、教育心理学は「教育の極意」を追究すべきである、と指摘し、「教育の極意」についての考察を深め、遠い将来の教育心理学に向けて貢献することを、私の願い（吉田章宏、1990）として、本論考を執筆する。

「極意」への渴望、その必要、とそれへの希求

私の敬愛する友でもあった優れた教育実践者・武田常夫（1929-1986）は、その名著『真の授業者をめざして』（1971/1990）の中で、こう記していた。「わたしは、この通りやりさえすれば、きつとうまくいくといった授業の骨法を知らしめるコーランのような書物はないものかときどき思った。そんな便利な書物があるなら何万円だしてもいいなどと、真剣に考えたりしたこともあった。」（同書、82ページ）武田自身は、そのような「授業の骨法を知らしめる」書物への渴望を、斎藤喜博の『授業入門』を「むさぼり読む」ことを通して、

「自分の心に巣喰う愚かな思念と訣別」し、「授業は絶えざる追求なのである。そして絶えざる創造なのである」(同前書, 82-83)と悟って、その「愚かな思念」と彼自身が呼んだ渴望を否定し克服している。ここで、まず、本論で考察の対象とする「極意」とは、上の武田の言葉で言いかえるならば、「授業の骨法」における「骨法」であると、とりあえず、理解しておくことにしよう。すると、武田は「授業の極意」を知ること求めていたのだ、と言いかえることもできよう。さて、時代を遡るならば、日本の代表的な授業実践者・蘆田恵之助(1873-1951)の『読み方教授』(1939)には、「極意」について直接語っている箇所がある。それは、澤庵和尚と柳生但馬守との出会いの挿話で、「但馬守怪しみて、『御流派は。』と問うと、和尚声を励まして、『極意に流派はない。』と言い放った。この一語に但馬はいたくおそれをなして、……」(2ページ)とあり、『「極意に流派はない。』との一語、ありがたくもまた尊い」(同所)と蘆田は評している。そして、「剣道の極意に流派のないように、諸教授すべて一に帰するものであろう。一とは何ぞ。児童の学習態度の確立である。発動的に学習する態度が定まれば、教授の能事はここに終れるものといってよい。」(同所)と、「児童の発動的学習態度の確立」を、すくなくとも一つの「極意」として、この昭和14年(1939年)の段階では、述べている。その「極意」の内容の適否は措くとして、実践者・蘆田恵之助は、当時の日本全国の教師の指導者として、「教授の極意」を、後の時代の実践者・武田常夫と同様に、心から求めていたのだ、と見ることも許されよう。武田の「授業の骨法」も蘆田の「教授の極意」も、その間の差異よりも同一に着目することで、等しく「教育の極意」であると理解して、彼らが教育実践者として求めた、「教育の極意」なるものの同定とその解明をめざして、さらに先に進むことにしたい。

「極意」とは何か

「極意」という言葉は、「現代科学」の普及した今日の社会では、日常的には、あまり用いられなくなった言葉であるように思われる。たとえば、今日の日本では、実践者である教師の間でさえ、「極意」は滅多に取り上げられず、通例、「法則」のほうが尊重される風潮があるようだ。「極意」という言葉の語義は、ある国語辞典によれば、「(芸道や武道などの)、最も深遠な意味・秘訣。奥義」とある。「秘訣」は、「他人に知られていない特別な良い方法。おくのて。」とあり、「奥義」は、「学問・芸能・武術などの最も大事な事柄。最もかんじんな点。」とある。ついでに、「法則」については、「いつ、どこでも、一定の条件のもとでは常に成立する関係。」とあることも、紹介しておこう。

さて、「極意」という場合、私が直ちに思い浮べるのは、たとえば、宮本武蔵の「五輪書」、柳生宗矩の「兵法家伝書」、世阿弥の「風姿花伝」あるいは「花鏡」、ヘリゲルの「日本の弓術」、岡倉天心の「茶の本」、エイゼンシュテイン(1953)の「映画の弁証法」、バラージュ

(1984)の「映画の精神」、アルンハイム(1960/1992)の「芸術としての映画」、斎藤喜博(1969)の「教育学のすすめ」、蘆田恵之助(1973)の「教壇と教式」、などなどである。

もっとも、いずれの道においても一人の素人に過ぎない私が、それらの「極意」の書を読んでみても、その道の修行に長い年月を費やしている達人たちのように深く具体的に生き生きと理解することは、到底できないことかも知れない。しかし、それにもかかわらず、それらの書に、「極意」として、何がどのように書かれているのかを、知り、それぞれの達人たちが到達した境地の理解に近づきたいと願うことは、許されるであろう。それに、かつては「秘伝」として、限られた人々の目にしか触れられなかったものが、ありがたいことに、今日では、公刊されて誰にでも読むことができる状況が到来しているのであるから。

言うまでもなく、「極意」は、一様ではなく、多種多様である。ここでは、そのうちから、「兵法家伝書」を一例として、「極意」と呼ばれるものの一端を垣間見てみよう。

たとえば、世に有名な「無刀とり」という柳生流の秘術がある。それは、「無刀之巻」に書かれており、次のように始まる。「無刀之巻 無刀とて、必ずしも人の刀をとらずしてかなわぬと云う儀にあらず。又刀を取りて見せて、是を名誉にせんにてもし。わが刀無き時、人にきられじとの無刀也。いで取りて見せうなどと云う事を本意とするにあらず。」(柳生宗矩, 1985, 98)。つまり、自分が刀を持っておらず相手が刀をもっている時に、相手に切られないための秘儀なのであって、相手の刀を取ることもあるけれども、必ずしも、取らなくてはいけないというわけでもないし、まして、相手の刀を取ってみせて、それを名誉として誇ろうというわけでもない。相手の刀をとって見せようなどということは、その真の意義ではない。最も大事なことは、相手が刀を持っているのに、自分は持たない、という自分にとって最も不利な状況の下で、相手に切られないようにする、ということだ、というのである。そのための秘法は、相手の刀が届かないだけの間合いを取る。あるいは、相手の身体に寄り添って、相手が刀で私を切ることができないようにすること。さらに、相手が刀を持っていて手が空いていないのに対して、素手の自分は、刀よりも短い手が空いているのだから、その手で、相手の刀を奪い取ればよい、というのが「無刀とり」の極意である、という。しかも、「無刀は、是を専一の秘事とする也。身構、太刀構、場の位、遠近、うごき、はたらき、つけ、かけ、表裏、悉皆無刀のつもりより出る故、是簡要の眼也。」とあって、柳生流の総ての技はこの「無刀」の「心」に発しているもので、簡潔ではあるが肝要なことで、流派の外に対しては、秘密にしておくべきである、と述べている。

注目すべきことが幾つかある。1) 最も困難な状況下、つまり、相手が刀をもち自分は持たないという極端に不利な状況下、において、その状況下を生き抜くために、如何に対処すべきか、その本質的な心構えを説いていること。2) その心構えの中心は、ただ一点、相手に切られないことだ、と喝破していること。3) 相手に切られる場合の相手との間合いには

必須条件があることを洞察して、そのような「切られる」可能性のある間合いの範囲から自らの身体を外すことに集中するよう、促していること。つまり、刀が届かない離れたところに身を置くか、あるいは、むしろ相手の懷に飛び込んで、相手がその刀を使えないようにすること、この二つの要点を極めて簡潔に指摘していること。ここで、「切られない」間合いが二つあることを指摘しているところが、素晴らしい。4) そして、最も不利な状況下においても、実は、微かに、自分の側にも有利な点があること。つまり、相手は刀を持っていて手が空いていないのに対して、自分は素手であるから、手が空いていることだ、と明示的に指摘していること。5) 「切られない」ことが最も本質的なことであるとすることによって、その他の非本質的なこと、たとえば、相手の刀を取ろうとすること、実際に取ること、そして、それを自慢しようとするなど、きっぱりと否定していること。6) 秘伝として、他流に知られないことが肝心としていること。これは、もし、他者がこの秘伝の本質を知れば、知らなかった場合とは、相手は異なる対応をしてくることになる、という、いわば「秘伝漏えい」による状況の変化の可能性を見抜いて、それを防ごうとしているのである。そして、7) 最も本質的な点をぎりぎりの簡潔さで表現しきると同時に、本質を見失うことで起こりうる誤りを、明示的に指摘して、「無刀とり」の表面的な理解による誤解によって、誤った道に陥ることを、予め防いでいること。などなど、である。

以上のように、「兵法家伝書」には、柳生家の「秘伝」として、文字通り「真剣勝負」の生死を賭けた厳しさの中から苦心の末つかみ取った洞察としての「極意」が述べられており、そこから、「極意」の備えるべき条件として学ぶべき本質をうかがい知ることができる。

そこで、注意すべき点がある。一つは、「極意」の本意を理解し活用するためには、その道におけるそれだけの修行体験が必要である、ということである。まず、たとえば、「兵法家伝書」は、長年の修行を経て、柳生流の「免許皆伝」に相応しいと見なされた剣士にのみ、伝授された。それは、流派の秘儀を他流に盗まれないため、という理由もあったであろうが、さらに、修行の浅いものには、仮に伝えても正しくは理解できず、活用できない可能性、悪用される危険の可能性、理解できていないにもかかわらず、理解したつもりになって、誤用するという可能性、などが考えられていたにちがいない。実際、素人の現代人が、せっかく岩波文庫一冊を購入すれば読めるようになった「秘伝」中の「無刀之巻」を読んだとしても、それだけで、「無刀とり」など、直ちには、出来るはずもないのである。それは、「極意」の体得には、ヤーガーが言う「情報獲得」としての「進歩」の比喻で語られる教育から峻別される、「通過儀礼」の比喻で語られる教育（ヤーガー、1999）が、必須だったということでもあろう。さらに、当時は、「極意の伝授」は、「口伝による」ことも多く、それ自体、同時に、免許皆伝の儀式の趣を備えた「通過儀礼」でもあったのであろう。以上の点から、「名人芸」とか「特定の人物への属人性が高い」として「極意」の普遍性を否定

する場合があるが、それは当たらない。例えば、微分方程式論を学ぶには、それなりの数学の「修行」が必要であることに、誰が異論を唱えるであろうか。「教育の極意」も同様である。「極意」を掴む側には、それに相応しい修行と心身の準備、あるいは、密教で言う「機根」を必要とする。それゆえ、現代風の単なる「情報獲得」の場合と異なり、「名人」であることが同時に「極意」体得の必要条件なのである。しかし、そのことは「極意」が普遍的となることを必ずしも妨げない。そのことを強調しておきたい。

「極意」と「法則」：「極意」であって、なぜ、「法則」でないのか。

「極意」を我々は何故求めるのかを、明らかにすることが求められるであろう。「極意」を求めるのは、実践者として、主体の立場から、その実践全体を調和的に統合する実践的原理を、求めるからであろう。それは、また、真に熟達した先覚の実践者は、その熟達の程度によってそれぞれに、その実践全体を支える「極意」を掴んでいる、と理解されて、そのように熟達することを望む後覚の実践者たちは、そのように熟達した先覚の実践者のように、「極意」を掴むことによって、自らの実践全体を、統合的な調和性を有する実践として行きたい、と望むからであろう。では、「極意」を掴んでいない実践者の実践は、それを掴んでいる実践者の実践と較べて、どこが異なるか。「極意」を掴んでいない実践者の実践でも、一つひとつの実践の技は、その場の状況に適切である場合もあるであろう。だが、比喩的に言えば、その実践の全体を貫くところの言わば「魂」に欠けている。それゆえに、状況の変化に対応して、自由自在に実践を変化させることができない。未熟な実践者は、その技を、状況の変化に応じる柔軟さを欠いたまま、断片的で固定的な技として、状況が変化しても、言わば、盲目的かつ機械的に、その変化した状況に適用しようとすることになる。「魂」に欠けているために、新しい状況で、すでに古くなり不適切になった、しかし、かつては適切であったこともある、技を変化させることなしに用いようとする結果になる。同一の技が、ある状況では有効であったのに、状況の変化によって無効となる場合がある。その状況の変化に対応した技を選択したり想像したりすることを可能にする原理となるのが、「極意」の「魂」である。状況の変化への柔軟な「対応」を可能にする、一貫して変化しない「実践原理」が「極意」である。「極意」としての「魂」が、統合性（全体としてのまとまりがある、そのまとまりを可能にするのが「極意」であろう）、柔軟性（硬直していない）、対応性（相手あるいは状況の変化に適切に対応できる）、創造性（これまでに経験していない新しい対応を創り出すことができる）、即応性（必要に応じて即時の対応ができる）、一貫性（なぜそのようにするのかを支える「極意」のおかげで、全体の流れが理に適い筋が通っている）、を可能にし、実現する。だから、そのようなものとしての「極意」を我々は求めるのだ。いや、あるいは、その逆かもしれない。そのような安定した柔軟さ統合性と創造性などを実

践にもたらすものとして、「極意」をとらえ、その「極意」を体得している状態を「魂」が入っている、つまり「入魂」の状態としてとらえるのだとも、見方を変えれば、言えるであろう。

「法則」でなくて「極意」であるのは何故か。「極意」でなくても、「法則」でよいのではないか。そのことについては、さらに考えなくてはならない。「法則」ではなくて「極意」を求めることによって、さらに、われわれは何を求めているのか。そのことを少しでも明らかにでき、それが、教育実践研究を支える共通理解となりうるようにしたい。それだけでも、教育実践の質の一層の向上に向けて、一歩前進することになるであろう。そう、私は感じ考えるからである。

「極意」と「法則」の同一と差異

ここで、「極意」と「法則」とを、比較してみたい。それは、いわば「法則」を求める現代の風潮に抗って、「極意の復権」を唱えたい、と考える意図を根底においている。

「極意」という言葉の語義は、繰り返せば、「(芸道や武道などの)、最も深遠な意味・秘訣。奥義」とある。「法則」は、「いつ、どこでも、一定の条件のもとでは常に成立する関係。」とある。ここで、「極意」と「法則」を並べてみると、前者は、芸道武道など、心身の修行を伴う「道」の修行に関わるのに対して、後者は、対象の客観的規則性に関わる「学問」あるいは「科学」や「技術」に関わる、というニュアンスの違いを感じる。そこで、この感覚をさらに鋭敏にして、両者を対比することを試みてみよう。

まず、「極意」がどこに記されているか、それをどこで読むことができるか、と問えば、「秘伝書」、「家伝書」であろうし、巻物というイメージが湧く。いかにも、前近代的なイメージかもしれない。それに対して、「法則」は、高いレベルでは、それぞれの科学の黒表紙の厚い専門書で金文字の背表紙のイメージが湧く。それに加えて、一般的な啓蒙書として、「法則」の新書版の解説書があることもイメージされる。あるいは、今日の若者には、インターネットのサイトで呼び出せる手軽な「秘訣」のイメージさえ湧くかもしれない。さらに、「法則」の具体的な利用の仕方を分かりやすく、順序良く、手順として説明した「Manual：取り扱い説明書、便覧、手引書」や、「Cookbook：詳しい説明書、料理本」風の書物なども、この流れに位置するものとして、イメージされよう。もっとも、「料理本」などには、「極意」に近い「秘訣」も含まれている場合もあって、「極意」と「法則」の中間的なところに位置するのかもしれない。以上のような一連のイメージから、私には、次のような対比が現れてくる。

第一に、気づかれるのは、主体的視点からの「極意」と、客体的視点からの「法則」という対比である。「極意」は、修行者が、自らの心身を鍛えるある道の修行に励んだ結果掴ん

だ洞察であり、しかも、その洞察を、次に続く修行者に伝えようとして、言葉に表現したものの、と言えるのではないか。それに対して、「法則」は、仮に同じ修行の事象に関わるとしても、その修業そのものに自らが参加するのではなくて、その修業を対象的にとらえて客観的に研究することによって、そこに見出される何らかの規則性を、誰にでも伝わる形の命題として表現したもの、という趣が感じられる。少なくとも、「法則」の利用に、何年もの修行は要求されないであろう。さらにまた、もし、「法則」がたとえば数学的な公式に表現できれば、その客観的な趣は最大となり、いかにも「法則」らしくなるようにも思われるであろう。つまり、実践に関するものについては、当事者の主体的な主観的視点からの「極意」と、第三者の傍観者的な客観的視点からの「法則」という対比が指摘されうるであろう。あるいは、「極意」は、修行者の主観的实践体験から沈殿され意識化され言葉に表現される。これに対して、「法則」は、修行者による修行の実践を観察したり実験したりする研究者によって、客観的な研究により発見され命題化される、と対比してもよいであろう。ただし、発生的には上記の通りであるとしても、表現の形式からは、主観的な「極意」をあたかも客観的な「法則」のように表現することも不可能ではないし、逆もまた可能であるということは、指摘しておいてよいであろう。たとえば、「無刀とり」の無数の実践をVTRに収め、その映像記録を身体運動学的に解析してその運動の規則性を抽出すれば、それは「法則」と呼ばれうるであろう。が、「兵法家伝書」の記述そのものをそのような意味で「法則」と呼ぶには、強い抵抗があるであろう。ふと、禅僧の修行の場に、脳波計を持ち込んで、禅の瞑想の深まりに対応する脳波の変化を研究する場合を想起する。禅僧の瞑想に関する禅僧自身による洞察の表現は「極意」につながるし、「脳波」を客観的に研究する生理心理学者が発見する「脳波」の規則性の命題化は「法則」につながる、と言えるであろう。つまり、主体的視点と客体的視点の対比である。

第二に、以上を多少言い換えたことにしかならないかも知れないが、それぞれの生成の違いを指摘することもできる。すなわち、「極意」は、一人の人間が時間をかけて修行し、その修業の体験の個人的歴史の積み重ねから生成する。ここで、体験の個人的歴史とは、その歴史の中の各瞬間の現在において、その現在時点の過去と未来が体験されており、そうした過去と未来の体験の無数の重なり合いの積み重ねによる沈殿が、「極意」の生成の背景あるいは基底には在る、ということである。これに対して、「法則」は、もちろん、その発想においては、たとえば、研究者のかすかな気づきに始まって、その確認と仮説の生成、その検証と、歴史を重ねることには変わりないかもしれない。が、しかし、「法則」がその生成者の心身の変化を巻き込まず、あくまで生成者にとっては、研究対象についての「法則」である。その限りにおいて、典型的には、対象とする集団を調査することによっても、対象を観察することによっても、対象について実験することによっても、あるいは、対象に関して

遺された資料の通覧とその処理の結果によっても、生成される知識の集約としての性格を、「法則」はもつ、と言えるであろう。「極意」は、達人の人格に基づく個人的洞察から生まれた次世代への「遺言」とも言うべき趣があるのに対して、「法則」は、その発見者個人の人格の彩を極力払拭した、いわば「匿名」の誰にでも通用する、その限りでの「普遍性」を備えさせようとした、対象の変化・運動・構造の規則性に関する客観的な命題とも言うべき趣がある、と思われる。

第三に、教育実践に関わる「極意」と「法則」について言えば、教育実践者の「極意」だけでなく、教育実践研究者の「極意」も考えられることは、指摘しておいてよい。前者は、これまで、ここで検討してきたように、教育実践者による、教育実践に直接かかわる「極意」である。これに対して後者、教育実践研究者の「極意」も、教育実践に関わるとは言え、その「研究」に関わる「極意」である。すなわち、教育実践の研究に関わる研究者も、その研究の生涯を通しての、研究にかかわる洞察の発見と、それに伴う心身の変化、「生きられた世界と私」の変化、そして、その洞察の発展と深化があれば、それは、「教育実践者」による実践についての「極意」とは呼べないが、「教育実践研究者」による研究についての「極意」と呼ぶには相応しいであろう。しかし、明らかに、両者は、教育実践との関係の直接性の大小に依って、相互に明瞭に区別されるであろう。

第四に、「極意」と「法則」の差異を、体験 (lived experience) との距離によって、言い表すこともできよう。ここで私は、漱石の「文学論」(1907/2007)における「間隔論」(第4編第8章)を想起する。たとえば、教育実践について考えるならば、ある授業実践の場で、授業者自身が、授業者の体験についての洞察を表現するならば「極意」となり、第三者的で客観的な観察者としての授業研究者が、授業者からの心理的距離を保持したまま、他者としての授業者を観察することによって、何らかの規則性を命題化するならば「法則」となる、というように一旦は区別することができよう。ただし、この区別には、いささか難点がある。それは、想像の世界では、つまり、虚構の世界では、授業者が、自らに対して外的な観察者の立場を想像上とすることも可能である。あるいはまた、上記の外的な観察者が、熟達した小説家のように、授業者の立場を想像上として状況の変化を記述して、そこで得られた洞察を「極意」の形で表現することを試みることも可能だからである。虚構の世界の「小説」においては、作家は、漱石が指摘するように、ある特定の授業者との「間隔」を自由に変容させながら、特定の授業における授業者の行動と心理を、描くことができるであろう。すると、この第四の区別は、少なくとも、そうした「虚構の世界」においては、表面上は、消えてしまう可能性がある。これは、現実の世界においても、外的な観察者であっても、(A)想像自由変更によって、その場の状況の変化とその変化を貫く不変な規則性を、授業者自身の生き生きとした視点から洞察するとき、あるいは、(B)第三者としての観察者の冷めた

視点から洞察するとき、前者（A）は「極意」的性格を帯びるし、後者（B）は「法則」的性格を帯びることになるであろう。さらに、いわゆる「共感的理解」によって、観察者が授業者の世界に生起しつつある事態を理解して、その変わらぬ本質を洞察するときも、観察者により生成された「極意」と呼ぶことができる場合もありうるかも知れない。私は、ここで、映画製作に関する「極意」について、製作実践者であるエイゼンシュテインの『映画の弁証法』における「極意」と、映画研究の心理学者であるアルンハイムの『映画の心理学』における「極意」との対比を想起している。要するに、後者のような「極意」の可能性もありうることは、留意しなければならない。

第五に、以上のような「極意」と「法則」の差別化は、「世界内存在」と「外部からの視点」の区別としても、定式化できるであろう、と考える。周知の通り、ボーヴォワールは、その名著『老い』（1972）において、「世界内存在」（第二部）と「外部からの視点」（第一部）と題して、「老い」を捉える視点を大きく区別した。詳細は割愛するが、「極意」は実践者の「世界内存在」に位置し、「法則」は「外部からの視点」によって捉えられた構造あるいは規則性として位置づけられる、と言える。

第六に、「極意」は、必ずしも科学的客観的研究によって検証されていることを要しない。その「極意」の創始者あるいは発見者が、自らの修行の歴史を踏まえてその「極意」を実践者として確信し、実践し、他者に「極意」として伝え、それを継承する人々がそれを「極意」として受け止めて信じ実践すれば、「極意」として通用するであろう。ただし、継承する人々にとって、その「極意」が「極意」として明証的に確信されるためには、単に継承するだけに留まらず、自らの実践体験においても、その「極意」の創始者における同様の明証的な確信が得られた時であろう。その時、伝承されただけの「極意」が、継承者において「極意」となるのである。ところが、「法則」とあれば、単に誰かがそのように実践を通して確信しているというだけでは不十分で、何らかの「客観的な検証」を経ていることが含意されるであろう。もっとも、これとて、「経験法則」という言葉もあるように、厳密には、客観的な、いわゆる「科学的」な、検証を経ているとは限らないことも忘れてはならない。また、いわゆる「客観的な科学的検証」が、具体的に、何であるかは、多種多様であろう。多種多様な学派が乱立する心理学においては、「科学的検証」も、それぞれにおいて異なる。たとえば、Piagetの心理学が、アメリカ心理学界に知られた時には、アメリカの心理学者たちによっては、Piaget心理学は実験的な検証を必要とする興味深い仮説群の体系として受け止められていたことが想起される。Piaget自身は、そのようには理解していなかったらしい。さらに「法則」と称していても、「客観的な科学的検証」を経ているとは、必ずしも限らない。たとえば、畑村洋太郎氏の「失敗学の法則」は、上記の意味では、いわゆる客観的・心理学的な「客観的科学的検証」を、心理学的な研究の集積によって、経ているというわ

けではない、と言える。その意味では、私の意見では、「失敗を活かす極意」と呼ぶのがより一層相応しい、とも思われる。しかし、今日の日本で好まれる「学」と「法則」を表題にしているのは、それが今日の多くの人々に読まれるべき出版物である、という事情から来ているもの、と私には思われる。そのことは、「失敗学の法則」の「法則」の価値を貶めるわけでは決してない。「極意」ともみなせる「法則」には、名称によらず、「極意」に備わるのと同等の永続的な価値がある、と考える。

さて、以上の両者の判別は未だ十分に明晰判明とは決して言えず、いささか隔靴搔痒の感を免れない。今後の一層の解明が待たれる。が、とりあえず、以上の対比は「当たらずとも遠からず」と「手前味噌」風に信じて、「極意」と「法則」の同一と差異の意味付けを活かして、さらに、「極意」の探究へと歩を進めよう。

「極意」と心理学の人称性（「他人ごと」と「自分ごと」）

「極意」の生成を心理学が研究するとすれば、「心理学の人称性」の問題を避けては通れないように思う。心理学の人称性については、既に、他所で比較的详细に論じている（吉田章宏、2002）ので、ここでは割愛するが、要するに、我の心理学、汝の心理学、誰彼の心理学という、解明の対象とする「心」および「心理」の所属に基づく区別により、少なくとも3種の心理学の可能性が考えられる、ということである。この区別は、それぞれの心理学の研究主題が、その心理学を創造する広い意味での研究者の視点からみて、「我の心の理」か、「汝の心の理」か、あるいは、「誰彼の心の理」か、によって生まれる。

「極意」は、基本的には、「我の心理学」から生成されるのではないか、というのが、ここでの問題提起である。仮に、ある「極意」を語りだした人物があるとして、もし万一、その人物がその「極意」に全く適っていない行動しか取れないとしたら、その「極意」の価値には少なくとも強い疑念が呈されるであろう。「極意」については、その「極意」を修得した人間に、その「極意」に関わる行動に関して、「言行一致」が強く求められるのである。なぜならば、もし、その人物に「言行一致」が見られず、彼が述べる「言」としての「極意」は立派だが、その「行」としての「実践」は、その「極意」とかけ離れていてそれに及ばない、あるいは、貧弱である、としたら、その場合には、その「極意」は、それを伝えられた他者にとっては、信じるに足りないことになるであろう。その「極意」を、仮にその人物と同じくらいの程度まで深く理解したとしても、それによっては、「実践」はその人物の実践程度までしか到達できない、ということが、その「極意」を唱える人物の実践の貧しさに、如実に示されていることになるからである。「極意」への確信は、その創始者の実践の真正さへの確信と重なり合っている。逆にいえば、「実践」においてすぐれた人物の語る「極意」

は、信じられやすい、ということがあるように思われる。しかし、前述のように、素人がたとえ「極意」をたとえ正確に理解したとしても、修行の背景のない場合には、「実践」において達人の域に到達できるわけではないことにも、注意しなくてはならない。このように、「極意」は、その創始者に「言行一致」を求める。が、「法則」の場合は、その客観的第三者的性格によって、その創始者に、「法則」を体現する言行一致を求める訳では、必ずしもない。

ここで、たとえば、人が「謙虚である」ということを、一つの事例としてとりあげて、その意味を考えてみよう。「謙虚」とは、国語辞典には、「自分を偉いものと思わず、すなおに他に学ぶ気持があること」とある。そこで、「実践の質を高める極意は、謙虚であることだ」という言葉を、仮に一つの可能的な「極意」として取り上げて、考えてみよう。

「謙虚」の反対は、「傲慢」であろう。「傲慢」とは、「高ぶって人をあなどり見くだす態度であること」と国語辞典にはある。しかし、上の「謙虚」の説明に対応させるならば、「傲慢」とは「自分を偉いものと思い、すなおに他に学ぶ気持がないこと」とすることができよう。そして、この態度をとる限り、「実践の質を高めること」は困難となるであろうことは、比較的容易に、納得がいくであろう。ここで、真正の「謙虚」と、表面上「謙虚ぶる」偽りの「謙虚」、偽装の「謙虚」、との間の同一と差異を問題にすることができる。斎藤喜博が、その愛弟子・武田常夫に贈った言葉「謙虚とはよくみることです」（武田常夫、1977、155）が想起される。この言葉により、謙虚であることの本質的な意味が浮かび上がってくる。他者に対して、たとえば、何事かを表面的に譲るふりをして、いくら「謙虚ぶって」みせてみても、その行動において「他者から学ぼう」とすることがなく、あたかも何でも分かっているかのようにふるまう人物は、「謙虚ぶって」はいても、本質的には、「謙虚ではない」ということになるであろう。武田常夫が言う、「何もかも分かったと信じている教師。演出的に分からないポーズをとる教師。」（武田常夫、1971/1990、104）は、その本質において、「謙虚でない」ことになる。すると、「謙虚である」人間には、その行動に、物事を「よく見る」ということが現れてくるとということが予期される。なぜならば、仮に自分の考えに反する出来事が起こっても、自分の考えを盾に、それを直ちに否定するのではなく、慎重に注意深く、その出来事を「よく見る」ことになるであろうからである。また、自らの考えと異なる意見に対しても、「自分を偉いものと思わず、すなおに他に学ぶ気持がある」謙虚な人は、その他者の意見をよく聴こうとするであろう。そのように、物事を「よく見る」ことは、それが「見るふり」をするのと区別される限りにおいて、「謙虚である」ことの行動への表われと理解することができる。したがって、「謙虚とはよくみることです」とは、自己の「謙虚さ」を自戒することばとしても、また、他者の「謙虚さ」を、その行動において「よく見る」ための言葉としても、本質的な点を表現している。そして、そのように、自他に学ぶ姿

勢が実践において貫かれていれば、「実践の質を高める極意は、謙虚であることだ」という洞察は、実践の中から洞察された「極意」でありうる、ということになる。それは、実践者の心構えとしての「謙虚さ」と、その結果生まれる実践の「質の高まり」としての変化と、そして、「謙虚とはよくみることです」という洞察と結びついて、日常の行動の在りようと、これら三者の緊密な関係とその間の調和を、表現している「極意」でありうる、と言えるであろう。

蘆田恵之助は、自らがその幼少のころ「劣等生であった」ということ、たとえば、「私は特に算数に関する劣等児でした」（蘆田恵之助、1988、413）ということ、を、繰り返し、述べている。そして、その講演について、「幾度あなたの講演をきいても、劣等児に言及なさらないことは一度もありません」との批評を受けると、「私は、私が劣等児であって」（同前書、261）と答えている。さらには、具体的に、「すべてに劣等の成績を確保して四十名中の三十七番かで卒業した優秀劣等児です。」（蘆田恵之助、1972、上、46）とさえ、その自伝において記している。その誇りと謙虚さに、私は心を打たれる。蘆田は、そのことが教師として、自らと同じような「劣等生」の子どもたちに共感し、その苦しみの理解を助けてくれることを述べて、自らが劣等児であったことを、恐らく広くみられる常識に反して、むしろ教師として望ましい条件であることとして、とらえていたものと思われる。このことは、蘆田の生きる姿勢において、おのずと「謙虚である」ことを支えていたもの、とも思われる。また、蘆田のこれらの言葉は、優れた先達である蘆田に続こうとする、志ある若い教師たちを勇気づけ、彼らが、子どもに、ことに劣等児たちに、温かい慈愛のまなごしを指しむけ、その教育を大切に思う心を抱くように促してもいる、と考えられる。

また、斎藤喜博は、授業において教師が「子どもと一緒にわからなくなる」ことの積極的な意味を述べていた。「子どもと一緒にわからなくなる」ことは、とりわけ、教師が子どもと一緒に旧い世界から新しい世界に移り住む「通過儀礼」としての教育においては、本質的な必須条件であろう。なぜならば、教師は、「わからなくなっている子ども」と「一緒に分からなくなつて」まごまごしながら、より正確に言えば、教師としての「わかる」と子どもとしての「わからない」の二つの意識を同時に保持し、子どもに深く共感しつつ、子どもたちと共に手を携えて、旧世界から新世界に移り住んで行くのだからである。

本物と偽物の同一と差異

ある実践が極意に適っているか否かは、主体の側から見た、あるいは、世界内存在の視点から見た、その実践が本物であるか偽物であるかの差異を生む。本物の実践は、世界内存在の視点から見て、極意に適い、偽物の実践は、極意に適わない。そして、本物と偽物の同一は、両者を外部からの視点で、ある条件のもとで見た限りでの同一である。言いかえれ

ば、本物の実践は、極意を掴んだ達人が、その実践を共感的に理解した場合に違和感を生じない。が、偽物には、極意を掴んだ達人には、違和感を感じさせる。しかし、偽物は、そのように共感的に理解せずに、表面的に眺める場合、あるいは、未だ極意を掴んでいない人間にとっては、本物と同一のように見える。つまり、理解に未熟な人間、あるいは、理解の仕方に不足がある場合に、そのような条件のもとで、本物と偽物は同一視される。また、偽物は、そのような場合に、同一視されるように、つまり、上記の条件を満たす場合に、外部からの視点で眺めた場合に、本物と同一視されるように計らって、そのように偽装することで生み出される。偽物は、本物に似せて、したがって、誤って本物と同一視される可能性が高くなるように、計らって、生み出される。あるいは、そもそも、その前に生み出された偽物を、本物と同一視して、それに似せて生み出されることによって、つまり、「偽物の再生産」あるいは「偽物の複製」としても、生み出されることもある。大事な点は、本物と偽物の差異は、「極意に適っているか否か」というその一点に掛っている、ということである。それを見分けられるのが、素人から区別され、世界内存在の視点を獲得して、表面的な類似に惑わされず、本物と偽物を鑑別できる「目利き」なのである。

「教育」とは何か：「意味の解明」と「意味の付与」

「教育」とは何かについては、古くから、論じつくされているようにも見える。そうした議論に広く典型的に見られるのは、「教育とは被教育者の可能性を引き出して現実性とするものである」とする理解である。たとえば、ドイツ語の「教育」を表す“Erziehung”という語を語源的に解明して、その動詞形“erziehen”の意味が「引き出す」であり、そこから、「育て上げる」と「教育する」などと転義したことを根拠として、「教育」とは、「引き出す」ことであり、それは、それぞれの教育を受ける者の、潜在的可能性を引き出して、現実性とするのだ、という風に理解するのが、広くみられる、その典型である。

これは、“Erziehung”の語源学を、教育という言葉の解釈に用いることとしては、理解できる。また、語源学から理解への示唆を得ることもよいであろう。しかし、現代の我々が、教育という実践的現実の本質として何を理解するかを決める論拠としては、こうした語源学的考察そのものだけでは十分ではない、と私には思われてならない。むしろ、語源学が明らかにする「教育」という言葉が表わす内容と矛盾しないように十分に配慮しながら、現実の教育実践から、不変の本質を改めて捉え直し、その捉えた本質を分かりやすく正確に美しい日本語の言葉に表すべく、努めることこそ、なすべきことであろう。仮に、その結果得られた教育の本質が、「教育」という言葉の意味とは矛盾するあるいは齟齬をきたすような場合には、どうするか。その場合には、その本質を表すに相応しい、新しい語を造語するか、あるいは、別の新しい語を選ぶかしくはならないであろう。

たとえば、福沢諭吉は、「教育」という語が教育を表すに不適切である、と主張して、「発育」という語を用いることを提唱していた（福沢諭吉、1991、135）。これは、「教育」という言葉の語源を辿ることによって「教育の本質」を明らかにしようとするのではなく、教育の現実から把握される「教育の本質」を表現するための的確な言葉を選ぶべきである、という姿勢を表明しているものとして、理解し共感することができる。語源学による語義の解明は、物事の本質を把握するために有効な一つの方法であることは決して否定できない。しかし、それは、本質の可能性を探究するための一つの方法であって、語の意味を解明しても、それが直ちに、その語が表わすものごとの、この場合で言えば「教育」の、不変の本質を表現していることを保証するわけではない、と私は考える。言葉の歴史が、長い時間の中で人々がその言葉が表わす事柄に付与し蓄積して沈澱してきた意味を教えてくれることは否定できない。しかし、それが総てではない。ある言葉の「意味の解明」、つまり、その語が含意する内容の明示化は、その語に、新たな意味を託してする「意味の付与」とは、区別されなくてはならない。

ここで、潜在的可能性を「引き出して」現実性とする、という「教育」の意味の解釈には、「意味の解明」という側面と、「意味の付与」という側面が、共にあるようにも思われる。そして、「引き出す」という意味を保持しつつも、新たに本質的な意味を「教育」に付与することを試みたい。

「教え育てる」の現実とその想像自由変容

教育の現実性

「教育」を、多くの人々は、「教え育てる」という意味でとらえる。たとえば、教師が子どもを、「教えて、育てる」と理解する。たしかに、通例、教師の立場に立ってみれば、「私が、子どもを教えて、育てる」のが、「教育」の営みである、と考えるのが、ごく自然な理解の仕方である、と言ってもよいであろう。しかし、この理解は、教師の立場からの一つの理解である。また、その理解を共有する、教師以外の立場、たとえば、子どもあるいは両親、さらには、第三者たちの立場からの、理解でもありうる。たとえば、「先生は、私に教えて、私を育てる」と、子どももまた理解することができる。

しかし、一旦は、「教育」についてのこの理解を受け入れたとして、さらに、もし、「だが、教師が子どもを教育しているとき、現実には、どのような出来事が起こっているだろうか」とそこで起こっていることを生き生きと思い描くことを試みてみると、「教育」で起こっていることは、「教師が子どもを教え育てる」という出来事だけではないということが浮かび上がってくる。たとえば、教え導く人としての教師と、学び導かれる人としての「子ども」（仮に二人の子どもたちとしよう）の間での「教」と「育」との統合としての「教育」

の営みについて考えてみる。すると、以下のような多種多様な出来事が無数に起こっていることに気づくのである。まずは、1) 教師が子どもに「教えつつ、(子どもを) 育てる」。しかし、2) 教師が子どもに「教えつつ、(自ら、教師として、人間として) 育つ」。3) 子どもが教師に「教えられつつ (自ら、人間として) 育つ」。4) 子どもが教師に「教えられつつ、(図らずも、教師を) 育てることになっている」。5) 子どもが教師に「教えつつ、(教師を) 育てる」。6) 子どもが教師に「教えつつ、(自ら) 育つ (ことになる)」。事柄によっては、子どもがその事柄の「先生」となり、教師が「生徒」となることもある。7) 教師がある子どもに「教えつつ、(他の子どもを) 育てる (ことになる)」。8) 教師が他の子どもに「教える (のを見て)、(ある子どもが自ら) 育つ (ことになる)」。9) ある子どもが教師に「教えられつつ、(それを見る他の子どもをも) 育てる (ことになる)」。10) ある子どもが他の子どもに「教えつつ、(他の子ども) を育てる」。11) ある子どもが他の子どもに「教えつつ、(自らが) 育つ」。12) ある子どもが他の子どもに「教えられつつ、(他の子どもを) 育てる (ことになる)」。13) ある子どもが他の子どもに「教えられつつ、(自らが) 育つ」。14) ある子どもが他の子どもに「教える (のを見て)、(教師がそこから学んで自ら) 育つ (ことになる)」。などなど。さらに、たった三人 (教師、子どもと子ども) の間の「教育」の営みにおいても、1) の「教育」だけではない無数の出来事が起こっていることが、現われてくる。関与者が三人からさらに増える場合、上記のような仕方では数え上げると、その人数の増加に比例して、この出来事の内容の種類は、さらに幾何級数的に増えて行く。

以上のように考えると、「教育」を「教え育てる」とだけ理解しては、教育という現実の出来事の一面しか捉えていないことになる。それは、たとえば、教師が、自らが教育する子どもの「教育」だけを視野に入れていて、子どもを「教育」することによって自分自身も「教育」されていることが、視野に入っていないことを意味するであろう。つまり、教師の視点が、現実の自らの視点から見える「子ども」とその変化だけを捉えるのに留まっていることになる。もし、その視野を広げて、「子ども」と教師自身とが営む「教育」という出来事の全体を見る視点をとるならば、教師自身もまた、「教育」の出来事の中で「育つ」ことが見えてくるはずである。そして、それが、「教育」という出来事であることも、見えてくるはずであろう。そこから、「教育は共育である」という理解も生まれてくる。

教育の可能性

もちろん、教育において、子どもの「育つ」と教師の「育つ」とが、全く同じというわけではないことは、言うまでもない。まったく同じならば、教師は子どもの一人と化してしまうであろう。では、多種多様な「教育」の出来事の中で、子どもとは異なる仕方では、教師が「育つ」としたら、教師は何を学んで、どのように「育つ」のであろうか。

まず、教師も、子どもと同じように学ぶ可能性もあり、それも教育の出来事の中には含まれていることは認めよう。しかし、教師と子どもの関係は、「教育」という出来事においては、対等ではない。少なくとも常に対等というわけではない。むしろ、同じように教師が「育つ」としても、教師の学びは、子どもの学びとは、異なるところが必ず在るのが、「教育」である。そこで、子どもと共に育ちながら、子どもの「育つ」とは異なる教師の「育つ」とそこに活かしている「学ぶ」には、どのような「学び」がありうるかを考えてみる。

第一に、「子どもから教え方を学ぶ」ということ。教師は「子どもに教えられる」ことがあるとしても、教師には、子どもの学びとは異なる学びができる。子どもが教師を、教師にとって新たな世界に導き入れるとしても、そのように導きいれられながらも、教師は、子どもでは見られない「学び」と「育ち」をする可能性がある。すなわち、教師は、子どもと異なり、旧い世界から新しい世界に移住する経験は、それまでに幾たびも積んでいる。とすれば、専門家としての教師は「子どもに教えられつつも、子どもの教え方を学ぶ」ことができるはずだからである。それは、比喩的にいえば、登山の経験を積んでいる教師が、今、初めて登ろうとしている山について限って言えば、その山を熟知している山の子の案内を受けて、子どもに教えられながら登山するようなもの、と言ってもよいであろうか。その山は、教師にとって未知で、子どもにとって既知であっても、教師は「登山」の経験を積んでいるという違いがある、と譬えることができようか。そして、教師は、時には新しい教え方を、子どもから、学ぶことができるのである。

第二に、「教師は多種多様に学び直す」ということ。「教師が教え、子どもが育つ」場合でも、そして、教師にとって既知な事柄を子どもにとって未知な事柄を子どもに教える通常の場合でも、教師は何も学ばないわけで決してない。確かに、教師は子どもと同じように「学ぶ」のではない。教師は教えるために、子どもと同じことを学ぶにしても、同じことを多種多様に「学び直す」のである。すなわち、多様な子どもたちが辿る山道を子どもたちと一緒にたどりながらも、その登山は、既に登ったことのある山道を、先の見通しを持ちながら、しかし、子どもたちにはその先の見通しが見えていないことを知りながら、一緒に登るのである。では、そこでは、教師には何も学ばれていないか、と言え、それは違う。それは、教師である自分が子どもに教える、自分にとっての既知の事柄を、それぞれの子どもはどのように捉えるかを具体的に学ぶということである。言いかえれば、子どもたちの学び方を、つまり自分のかつての学びとは異なる可能性のある子どもたちの多種多様な学び方を、教師として学ぶということである。それは、教師として教える事柄を、自分が学んだ仕方とは異なる「別な仕方で学ぶ」ということであり、「別の理解をする」ことを学ぶということでもある。同じ山を異なる仕方で幾度も登る、とも言える。そこから、登山家としての経験を、つまり、教師としての経験を、積んで行くことになるのである。

第三に、「教えることを学ぶ」ということ。その「学び」により、教師として「育つ」ということである。言いかえれば、子どもは子どもとして「育つ」のだが、教師は、子どもと共に育ちながらも、同時に、教師として「育つ」ということである。武田常夫に、「教材をていねいにくり返して読む、ということは、分からないから読むのではない。むしろ読むことによって、あえて分からないことを発見し、問題を創造していくことなのではないか。」（武田常夫, 1971/1990, 54）という言葉がある。言いかえれば、子どもであれば「わかる」ことを、教師として、「わからなくなる」こと、つまり、敢えて「問い」を発見することの意味している。それは、子どもはもちろん、誰も気づかない「問い」を、専門家の教育実践者として、発見するのが、教師として「育つ」ことだ、ということを表している。

たとえば、以上のように、子どもと教師が「教育」の出来事において、共に「育つ」。しかし、その「育つ」の内容は、必ずしも同じではなく、互いに異なるということがあるのである。しかし、教師の「育つ」の内容は、真正の教師教育の核心となるべき内容であって、ここで、簡単に述べきれほど簡単に貧しいものではない。蘆田恵之助全集、斎藤喜博全集、西郷竹彦全集、武田常夫の諸著作などを思えば、それが膨大な内容をもつものであるということは、多言を要しないであろう。

教育の必然性：「共に育つ」

さて、以上のように考えてくると、「教育」という出来事において、教える人間と育つ人間が、「共に育つ」ということは、すべての場合を貫いて見いだせる本質的な必然性である、ということが見えてくる。たとえば、「教育」を「子どもを教えて育てること」とか、「子どもの潜在的可能性を引き出すこと」としてのみ捉える場合で、以上の本質的必然性が見えていない場合もある。あるいは、ある一側面のみに焦点化することを意識的に選んでいる、という可能性もないわけではないかもしれない。しかし、たとえ当事者たちに、そのことが見えていなくても、「共に育つ」ということが現実に行っているということは、繰り返しになるが、「教育」における本質的な必然性なのである。

「教育の極意」における、「共に育つ」の明示と黙示

「共に育つ」ということが教育の本質である、とするならば、「教育」という出来事あるいは営みの全体の根幹に触れ、教育実践を統合する性格をもつ「教育の極意」は、その内容の中心に「共に育つ」ということを活かしていなければならない、ということになるだろう。それは、直接に「共に育つ」と明示的に言わずとも、その精神が活かされている「極意」が、「活人剣」の「極意」であるように、である。

たとえば、Max van Manenは、“education”の語源が、ラテン語の“educere”（「導き出す」

“to lead out of”）と“educare”（「導き入れる」「to lead into」）の二つの語であることを指摘したのち、「教育」（education）を次のような呼びかけに譬えている。「ほら、私の手を取りなさい。いらっしゃい、私が世界を見せて上げましょう。一つの世界への道を、私の世界、そして、あなたの世界を。私は子どもで在ることについて、多少知っています。私もそこに、今あなたが居るところに、以前、居たことがあるからです。私は、かつては（今のあなたのように）若かったのです。」このように語りかけ、旧い世界から「導き出し」、新しい世界へと「導き入れる」のが教育者だ、というのである。（Manen, 1991, 38）

Manenの理解は、「子どもの可能性を引き出す」という把握に較べると、〈私と世界〉が「共に育つ」という教育の本質を視野に入れた把握に、一層接近している。世界が豊かになることは、すなわち、私が育つことなのである。

以上の理解は、古くは、William James（1890/1981）が、その名著 *The Principles of Psychology* で書いている“The many worlds”の思想（同前書、920）に、あるいはまた、より新しくは、Alfred Schutz（1973）が展開している“The finite provinces of meaning”（23）の構想に、つながって行く。さらに、より身近なところでは、寺田寅彦が、その著「柿の種」（1996）の冒頭で書いている「日常生活の世界と詩歌の世界」の「二つの世界」の通路としての一つの「ただ小さな狭い穴」の話にも、つながっている。ここではそれらの紹介と解明は、割愛せざるを得ない。

「教育の極意」としての「共に育ちましょう」

小樽市緑小学校にある「教育遺碑」の蘆田恵之助の言葉「共に育ちましょう」について考える。まず、私は、これを一つの「教育の極意」を表現した言葉である、と理解する。

蘆田は、この言葉について、その「最後の遺書」において、次のように語っていた。

「書名を『共に育ちましょう』と致したのは、私の教育信念を標語化したものです。教育の行われる所、たとえば家庭に於て、一家のこらず共に育ちましょうとこいねがい、学校では師弟学友悉く共に育ちましょうとはげみ、隣保部落の人々が、相共に育ちましょうとはかるようになったら、世はきわめて平和なものになるでしょう。私は七十九の今年まで、人心づいてから思いを教育にひそめて、ようようこの一標語に到達しました。そして今のところ、これ以上のものを考え得ませんので、そこに安んじているのでございます。」（蘆田恵之助、1952, 2）

蘆田がこの言葉に到達する過程を想像し、「これ以上のものを考え得ません」と記していること、そして、これまで考察してきた「共に育つ」という教育の本質が明示的に表現されていること、「教育信念を標語化したもの」と性格づけていること、などを考えるとき、この「共に育ちましょう」は、本論が考察してきた「教育の極意」、それも、極上の質を備え

た「極意」である、と私は考える。

この蘆田の「極意」が含意するところと、含意しないところとを、解明するためには、一書をもってしても足りないであろう。走り書き的に、触れるならば。「共に育ちましょう」は、教える者と学ぶ者と、たとえば、教師と子どもたちと、両者は、「共に育つ」のであって、学ぶ者だけが育つのではない、ということが含意されている。子どもだけが育つのだ、という考えが否定され、教師も育つのだという考えが肯定されている。しかも、このことは、「教育の行われる所」総てにおいて成り立つということが含意され、ただ学校に限ることではない、ということが含意されている。それに反する考え方は、「非教育的」あるいは「反教育的」であることが含意されている。言いかえれば、たとえば、子どもを、教師による「教育」の客体あるいは対象としてのみ捉える考え方を明確に否定しているのである。子どもの主体性を、子どもの「育つ」ということに、見ているのである。これは、福澤諭吉の「発育」の提唱にも、応えることのできる言葉である、と言えるであろう。

「共に育ちましょう」の〈教育の極意〉としての特質

極意「共に育ちましょう」は、たんに、理念「共育」の表現である、というだけでは足りない、微妙で豊かな含意があるように思われる。そのことは、同じ「共育」を表現するとも思われる他の表現と比較してみると、露わになってくる。たとえば、A「共に育つ」、B「共に育て」、C「共に育った」、D「共に育つだろう」、E「共に育とう」、などと比較してみよう。Aの「共に育つ」は、事実としての確認であろう。あるいは、その事実への或る感慨を込めた言葉となりうる場合もあろう。いずれにせよ、共に育つ者たちへの呼びかけの含意は少ない。B「共に育て」は、共に育つ者たちへの、命令あるいは要求としての「育て」であろうか。共に育つ者たちへの呼びかけとはなりうる。また、共に育つ者が独り言する自己への自戒の言葉ともなりうるではあろう。C「共に育った」は、育った後に、その育ちの過程と事実を顧みて、その事実を言葉に刻むものとなるであろう。あるいは、感慨を込めて確認をしている言葉でもありえよう。D「共に育つだろう」は、共に育つ者たちを距離をもって眺めて、第三者的な視点で、将来に向けて観測あるいは予測を述べた言葉としての趣がある。

では、「共に育ちましょう」はどうか。まず、この言葉は、相手に対して、また、恐らく自らに対しても、呼びかける言葉である、と理解される。しかも、大切なことは、同じ呼びかけの言葉Eの「共に育とう」は、社会的に上の立場にある者から対等あるいはそれ以下の立場にある者への呼びかけであり得ても、下の立場の者から上の立場にある者への呼びかけにはなり得ないであろう、ということがある。これに対して、「共に育ちましょう」は、社会的な上下に関わりなく、互いに優しさを感じながら、柔らかに穏やかに、呼びかける言葉

という印象を与える性格をもつ、と言えるであろう。それには、互いの主体性と自発性を互いに尊重しつつ、相手が自ら進み出て、育って行こうとする動きを、互いに期して待つ姿勢が、互いに呼びかけ、呼びかけられる者同士の間の両者にある。その意味で、〈権威的〉であったり〈支配服従的〉であったりはしない、いわば、その基盤には〈民主的〉な人間関係が含意されている、と言えるかもしれない。さらに、たとえば、教師と子どものように、一定の年齢差を前提とする場合ではどうか。その場合、「共に育ちましょう」と言う年長者の心の中では、自らがかつて子どもの時に、自らが育った時の姿と思いとが、目の前の今の子どもの、これから育とうとしている姿とその思いとに、互いに重なり合う。その間に過ぎ去った時間への感慨も、微かに含意されている。それゆえに、この「共に育ちましょう」という言葉には、子どもに対して年長者である教師の、これまでの一生の時間が、この言葉を発する現在の瞬間に凝縮されて重なり合って、表出されている、とも言えるであろう。他方、同じ言葉を発する年少者の心には、上記の年長者の心に生起するものを、漠としてであるにせよ、感じ取りつつ、その年長者のなす呼びかけに、自らへの、そして、自らの将来への年長者からの期待と希望を感じ取りつつ、信頼できる導きとしての年長者への自らの尊敬と信頼とを込めて、自らの「共に育ちましょう」の言葉を発することができる。さらに、共に育とうとしている今、その年長者が、年少者と同じような年齢であった頃の仲間の一人のような思いさえ生まれてきて、ある親しさと嬉しさとはにかみを込めて、その呼びかけを受け入れてくれる年長者に対して、温かい感謝の気持ちをこめて、この呼びかけを控えめに投げかける。年長者は、その子どもと同じ年頃の自らに呼び戻される思いも感じながら、年少者からのこの呼びかけを聞く。さらには、年少者は、このように対等の立場をその背景とするこの言葉を表わすことで、自らが、ほんの一瞬にせよ、年長者と対等の立場にたったかのような、背伸びしたかのような、思いさえも心をよぎる。こうして、年長者と年少者は、「共に育ちましょう」と声を掛け合うことで、互いが醸し出す穏やかで温かな雰囲気の中で、互いの時間と世界を重ね合わせることができる。

「共に育ちましょう」という言葉には、呼びかける同士が、それぞれ未ださらに一層「育つべき」余地を残している存在であることを暗黙のうちに互いに理解し合っており、それ故にこそ、この呼びかけが相互になされることができるのだ、ということが含意されている。たとえば、二者の間で、一方は既に「育ち切って」もはや「育つ」余地がない、あるいは「育つ」必要がない、と相互に認め合っていたとするならば、一方から「共に育ちましょう」と呼び掛けたとするならば、それは、「育ち切って」いるとしていることの否認を意味するであろう。そして、場合によっては、呼びかけた相手に対する無礼な言葉とさえなりかねないであろう。とすると、この「共に育ちましょう」という言葉は、この言葉を投げかけあう両者の間に、ある「謙虚な心」があることを、含意していることになる。しかも、この

言葉がそのような「謙虚の心」を含意していることを感じ取るとき、この言葉を互いに呼びかけ合うとき、呼びかけ、呼びかけられる両者に、「謙虚な心」を呼び覚ますことにもなるであろう。そうでなければ、「共に育ちましょう」と呼びかけられた側が、敢えて言葉に表すならば、いわば、「育たなくてはならぬのは、お前だけだ。わしは、いまさら、育つことを、お前などから呼びかけられなければならない覚えはない。わしにそのように呼びかけるとは、お前は無礼な奴だ。」とでも言うような思いを抱くことが考えられるからである。その様に考える不遜な思いが、呼びかけられた側に生まれずに、素直に明るく「共に育ちましょう」と呼びかけ返すとき、その呼びかけ返した側に、「謙虚の心」が呼び覚まされているということが、暗黙のうちに、両者の間で認めあえることになる。「謙虚」という言葉は、前述のように、通例、「自分を偉いものと思わず、すなおに他に学ぶ気持があること。」と説明されている。私は、再び、斎藤喜博が武田常夫に贈った「謙虚とはよくみることです」という言葉を思い起こさずにはいられない。そして、「共に育ちましょう」という言葉は、「よくみる」という意味での「謙虚」の心を、呼びかけ合う人々に呼び覚ますと考えられるのである。「よくみる」ことは、古い世界から新しい世界へと移行することを促す「学び」の基本である、このことは、改めて言うまでもないであろう。

「共に育ちましょう」、「共に育つ」、「共育」、「師弟共流」、「共流」などを、蘆田恵之助に学んでいる教育実践者がいる（国語教育、1987）。「同志同行」も心に浮かぶ。中でも、「水筏を流すか いかだ水に流るゝか その間微妙 いかだ師はたた（ママ）方向定めて 共に流るゝのみ 昭和六年 恵雨」（同書、114）（恵雨は、恵之助の号）という言葉が、教育における能動性と受動性、主体性と客体性、それらの間の微妙な力動的関係を考させられ心に残る。以上のように考えてくると、「共に育ちましょう」という言葉は、たんに理念としての「共育」を具体化した言葉というだけに留まらない。それは、むしろ、「共育」という言葉では未だ明示化されていなかった「共育」の本質を、正確にわかりやすく、しかも、日常生活において交わしあって、それを実現することを互いに促すことのできる平易な言葉としての意義をもつことになる。そこには、自分の利益のために相手を操って何かをさせるというような趣は、微塵も無い。相手とともに、共に育つことを心から喜ぶ思いがこの言葉には込められている。さらに加えるならば、この言葉は、その具体性、抽象性、象徴性、律動性の点からも、すぐれた特徴を持っていることに注目しておきたい。

「共生」という理念についても、同様の考察が可能であろうし、必要ではなかろうか。

「共に育ちましょう」の想像自由変更

「教育の極意」としての「共に育ちましょう」は、具体から抽象へ、抽象から具体へ、の往復運動を可能にする。すなわち、具体から抽象への順行過程においては、「体験的事実」

からの「現象学的還元」へ、そこから「想像自由変更」へ、そこから「本質直観」を経て、「本質」としての「教育の極意」に到達する。抽象から具体への逆行過程においては、「教育の極意」から、「本質直観」により把握された「共に育ちましょう」から、「想像自由変更」により、多種多様な「教育」の可能性へ、そして、「現象学的還元」へ、「体験的事実」へと到達する。そして、この往復が、実践に即して、無数に行われる結果、具体と抽象の間の自由自在の交流が起こる。そこには、多種多様な、具体性と抽象性の程度の異なる無数の「教育の極意」が、その往復の途次で、含意されることになる。現実の教育実践体験に即した明示化と黙示化、極意化と身体化、言語化と沈黙化、……が起こり、かつ、行われ、それらの間の自由自在の交流が起こる。こうして、「共に育ちましょう」は、柳生宗矩の「兵法家伝書」に書かれた「病」、すなわち、「何事も心の一すじにとゞまりたるを病とする也」（柳生宗矩、1985、51）の「病」を防ぐ働きも果たすことになる。「融通無碍、自由自在」の境地へと誘っているのである。

「教育の極意」の網の目構造

以上のように考えると、無数の「教育の極意」の関連は「直線構造」や「枝分かれ構造」などではなくて、「網の目構造」を成すのではないか、という構想が生まれる。そして、その無数の「教育の極意」の中核に、極意「共に育ちましょう」が位置する、という構想である。莊子の「無用の用」すなわち「〈無用の用〉役にたたないようにみえるものが、実は真の意味では有用であること。」（小川環樹、1978、236）という思想がここに活きてくる。その説明に、カスミ網で鳥を捕らえるのは網の一つの目にしか過ぎないが、一つの目の網だけでは鳥は捕えられず、無数の網の目が、一見、無用に見えながら、実は、有用である、という例え話が引用されている。可能性と現実性の関係（大川勇、2003）が巧みに語られてもいる。で、無数の「教育の極意」が「網の眼構造」を成すことで、教師が現実に対応するに当たって、その時々適切な対応を可能にする自由自在な柔軟性により、蘆田の言う「世はきわめて平和なものになる」が実現することになる。その意味では、極意「共に育ちましょう」から派生する、あるいは、それに関連する、無数の「教育の極意」の「網の目構造」における、個々の「網の目」の諸事例の探究とその意味の解明は、教育を主題とする心理学、〈教育心理学〉のこれに残されている巨大な課題である。たとえば、武田常夫の「教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だ」（武田常夫、1971/1990、43）という「教育の極意」も、「学び」の「再活性化」（フッサール、E. 1974、396）を教育において実現する「極意」として、この網の目構造の大事な一つの網の目となるであろう。

仮説生成の源泉としての「教育の極意」

教育研究あるいは授業研究においては、研究者が、ある仮説を構成して、その実証的な検証をすることにより、「科学的法則」を発見しようとする研究の営みが、従来、しばしば、見られる。しかし、それらの「仮説」は、教育の現実とはかけ離れた素朴で単純な「仮説」であることがしばしばであった。それらは、「無数の体験の集積を経て」（同上書、31）、「授業をすることによってしか」「知ることなどできない」「授業の機微」と較べると、較べるも愚か、研究者による「仮説」なるものは、教育の達人たちからは、一笑に付されて見向きもされない瑣末な仮説である場合が、過去において、しばしばであった。そこで、私は提案する。仮に、実証的研究者が、本気で教育を研究しようとしているならば、教育の素人の常識の世界に発する素朴ではあれ粗末な「仮説」ではなく、教育の達人たちによる「教育の極意」を徹底的に学び、それを「仮説」として実証的に検証することに挑戦してみてもどうか、と。その結果は、場合によっては、そのような「実証的研究」の無能性と無効性が発見されることにさえなるかもしれない。そのような、それはぎりぎりの危険と冒険を孕んだ研究実践となるであろう。そこに、本物の教育研究の可能性が開かれてくるのかも知れない。

おわりに

問題の明瞭化、「教育の極意」の網の目の生成こそが、教育実践研究が目指す、智慧の生成である。それは、教育という人間の営みは、長期の展望のもとに、広い視野において、鋭いまなざしで、しかし温かい微笑みをもつ温顔をもつ仏心で営まれるのが本道である。しかし、それは、時には、怒髪天を衝く鬼神が行うこともある。教育とは、そういう複雑な営みである。この複雑な営みの全体を貫く「極意」は、短期的で狭い視野の鈍い観察力に基づく「仮説」の「検証」で得られる「法則」の集積によっては、代えることができない。逆に言えば、「教育の極意」を「再活性化」（フッサールE.前出）する、「極意」の活きた継承と研究と実践に、教育実践とその研究の将来は掛っている。そう、私は考える。

文 献

- 蘆田恵之助（1939）「読み方教授」同志同行社
 蘆田恵之助（1952）「共に育ちましょう」親と子の会
 蘆田恵之助（1972）「恵雨自伝」上下、実践社
 蘆田恵之助（1973）「教壇と教式／綴り方教授」明治図書
 蘆田恵之助（1988）「蘆田恵之助国語教育全集（全25巻）」第12巻、易行・教壇・教式編、明治図書
 アルンハイム、ルドルフ（1960/1992）「芸術としての映画」志賀信夫訳、みすず書房
 エイゼンシュテイン（1953）「映画の弁証法」佐々木能理男訳、角川文庫
 大川 勇（2003）「可能性感覚：中欧におけるもうひとつの精神史」松籟社
 小川環樹（1978）「老子・莊子」世界の名著4、中央公論社
 鎌田茂雄（1986）「五輪書」講談社学術文庫

- 国語教育 (1987)「入門 蘆田恵之助」, 国語教育 臨時増刊, 明治図書
- 斎藤喜博 (1969)「教育学のすすめ」筑摩書房
- 世阿弥作 (1958)「風姿花伝」野上豊一郎・西尾実校訂, 岩波書店
- 寺田寅彦 (1996)「柿の種」岩波文庫
- 畑村洋太郎 (2005)「決定版 失敗学の法則」文春文庫
- バラージュ, ベラ (1984)「映画の精神」佐々木基一・高村 宏訳, 創樹社
- 福沢諭吉 (1991)「福沢諭吉教育論集」, 山住正巳編, 岩波文庫
- フッサール, E (1974)「ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学」細谷恒夫・木田元訳, 中央公論社
- ヘリゲル, オイゲン (1982)「日本の弓術」柴田治三郎訳, 岩波文庫
- ボーヴォワール, シモーヌ・ド, (1972/1970)『老い』上下, 朝吹三吉訳, 人文書院
- 武田常夫 (1971/1990)「真の授業者をめざして」国土社
- 武田常夫 (1977)「授業者としての成長」明治図書
- 夏目漱石 (1907/2007)「文学論」下, 岩波文庫
- ヤーガー, B. (1999)「自営農場から都市へ: 教育の二つの基本概念」, 吉田章宏訳, 「学ぶと教える
の現象学研究 八」東京大学大学院教育学研究科(編集者 中田基昭) 1-33
- 柳生宗矩 (1985)「兵法家伝書」渡辺一郎校注, 岩波文庫
- 山崎正和 (1983)「世阿弥」日本の名著10, 中央公論社
- 吉田章宏 (1990)「『教育心理学』に期待する一つの遠未来像: 僻地にある「迷える小羊」から見た
その眺望」, 教育心理学年報第29集, 142-153
- 吉田章宏 (2002)「心理学研究方法論をめぐる省察: 心理学の人称性; 我, 汝, 誰彼の心理学」淑
徳大学大学院研究紀要 第9号, 43-56
- James, William (1890/1981) *The Principles of Psychology*, Harvard UP
- Manen, Max van, (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogic Thoughtfulness*. SUNY Press
- Schutz, Alfred & Thomas Luckmann, (1973) *The Structures of the Life-World*, trans. Richard M. Zaner & H.T. Engelhardt, Northwestern University UP

注記)

文中「国語辞典」とあるのは、手元の長年使い古した手軽な「岩波 国語辞典 第三版」西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編, (1963) 岩波書店 を指す。

A Psychological Consideration on 〈GOKUI〉 the “Secret Principle of Education” : *“Let us grow together !”* by a Japanese master teacher Enosuke Ashida (1873-1951)

Akihiro YOSHIDA, Ph. D.

Experienced teachers in Japan have been wishing to master 〈GOKUI〉, which could be translated as the “Secret Principle”. The term 〈GOKUI〉 has its origin in traditional Japanese culture. Examples are to be found in such traditions as the martial arts, the “Noh play”, the Japanese tea ceremony, the film making, and the arts of teaching and education. This article attempts to explicate the meanings of 〈GOKUI〉 in Education and its implication for the educational practices and also for the researches in educational psychology. 〈GOKUI〉, as contrasted with “Law”, normally originates from the masters of respective arts, as the secrets to be transmitted to the future generations of the certain particular circle or school. An example cited was the secret of 〈MUTO-DORI〉, which is the art of fighting without any weapon in hand against the enemy with a sword in hands, and which is now published and available to common readers after hundreds years of strict confidentiality. Surprisingly enough, the 〈GOKUI〉, the secret principle, is spiritual in nature rather than technical. After explicating the meanings of the 〈GOKUI〉, the author points out that, metaphorically speaking, the 〈GOKUI〉s have been “squeezed” by the masters from the their long years of the lived experiences of hard training in respective arts, and that they look, on the surface, subjective but reveal and instruct us the very essences of the practices. They have not necessarily been scientifically researched and proved yet as true. They sound spiritual to distinguish between the authentic and the false. A 〈GOKUI〉 on “modesty” has been explicated. Lastly, Enosuke Ashida’s 〈GOKUI〉 : *“Let us grow together !”* is explicated for its many implications in educational practices. The author proposes that the educational psychology in the future should focus on building the network of 〈GOKUI〉s each having been based upon the painful efforts of many trustworthy master teachers in the history of education, rather than focus on proving the fragmentarily formulated psychological hypotheses derived from, rather harshly speaking, the superficial ideas or “hunches” of outsider laymen in the field of education.